CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS: TENSÕES E CONFLITOS

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN TRANSICIÓN DE PARADIGMAS: TENSIONES Y CONFLICTOS

RESEARCH IN EDUCATION IN THE TRANSITION OF PARADIGMS: TENSIONS AND CONFLICTS

Sidinei Pithan da Silva[1]

RESUMO
Este artigo tematiza alguns movimentos teóricos que se presentificam no campo da pesquisa em educação no Brasil, sinalizando para os diferentes enfoques paradigmáticos e seus pontos de tensão e conflito. O estudo se caracteriza como um estudo bibliográfico, de caráter qualitativo e interpretativo. Orienta-se por um horizonte teórico-metodológico atravessado pela tradição hermenêutica e crítico-dialética, a qual nos sinaliza para o desafio de permanentemente compreender a historicidade do debate entre as tradições de pensamento, bem como escolher àquelas que melhor nos ajudam, numa leitura de conjunto, a desenvolver a crítica social, política e educacional. De forma específica, o estudo tematiza os paradigmas e a pesquisa em educação, no horizonte de quatro tradições em conflito: a) a perspectiva desconstrucionista do pós-estruturalismo; b) a perspectiva sistêmica e complexa, que emerge no interior da própria reflexão epistemológica; c) o enfoque crítico e dialético marxiano, bem como a teoria crítica em geral; d) a abordagem paradigmática recente da teoria crítica, a partir do horizonte do paradigma da razão comunicativa.

PALAVRAS CHAVES: Paradigmas; Educação; Pesquisa.

ABSTRACT
This article discusses some theoretical movements located in the field of education research in Brazil, signaling to different paradigmatic approaches and their points of tension and conflict. The study is characterized as a bibliographic study, with a qualitative and interpretative character. It is guided by a theoretical-methodological horizon crossed by the hermeneutic and critical-dialectical tradition, which points to the challenge of constantly understanding the historicity of the debate among traditions of thought, as well as choosing those that best help us, in an overall reading, to develop social, political and educational criticism. Specifically, the study thematizes the paradigms and research in education, within the horizon of four conflicting traditions: a) deconstructionist perspective of poststructuralism; B) the systemic and complex perspective that emerges within the epistemological reflection itself; C) Marxian critical and dialectical approach, as well as critical theory in general; D) recent paradigmatic approach of critical theory, from the horizon of the paradigm of communicative reason.

KEYWORDS: Paradigms; Education; Search.

RESUMEN
Este artículo tematiza algunos movimientos teóricos que se presentan en el campo de la investigación en educación en Brasil, identificando en diferentes paradigmas sus puntos de tensión y conflicto. Es un estudio bibliográfico, de carácter cualitativo e interpretativo. Se fundamenta teorico-metodológicamente

[1] UNIJUÍ - RS

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

por la tradición hermenéutica y crítico-dialéctica, que nos lleva a un desafío permanente de compresión de la historicidad en los debates entre las tradiciones de pensamiento, y a seleccionar aquellas que mejor nos ayudan, en una lectura global, a desarrollar una crítica social, política y educacional. Específicamente, este estudio tematiza los paradigmas de investigación en educación, en el marco de cuatro tradiciones en conflicto: a) la investigación de-construccionista del post-estructuralismo; b) la perspectiva sistémica, que emerge al interior de la propia reflexión epistemológica; c) el enfoque crítico- dialéctico marxista, así como la teoría crítica en general; d) el enfoque reciente de la teoría crítica, en el marco del paradigma de la razón comunicativa.

PALABRAS CLAVES: Paradigmas; Educación; Investigación.

Introdução

A emergência de várias perspectivas novas no cenário filosófico e epistemológico contemporâneo nos desafia a compreender a educação e suas interfaces de um modo panorâmico. Ao mesmo tempo em que se ampliam os caminhos e formas de produzir conhecimento sobre a educação ou mesmo de pensá-la, multiplicam-se as pesquisas e abrem-se novos campos de pensamento e de interrogação (MARQUES, 1990; CUNHA, 1998; MORAES, 2002; COSTA, 2007; SANFELICE, 2005; SILVA 2016). Esta abertura, marcada pela multiplicidade é, em parte, constitutiva do debate, da crise e da reflexividade sobre o campo da educação (BRANDÃO, 2002). No fundo ela alimenta uma permanente tensão, a qual é instigadora do debate e do conflito acerca dos caminhos e descaminhos da educação. Como não há caminho ou perspectiva paradigmática neutra, cumpre sempre conhecer ou tentar compreender, o conjunto das questões implicadas em cada uma das matrizes paradigmáticas de pensamento que situam o debate contemporâneo.

O esforço deste texto consiste, neste sentido, em explicitar alguns movimentos teóricos constituídos na contemporaneidade, evidenciando como eles sinalizam para diferentes diagnósticos acerca da modernidade filosófica e social, bem como indicam algumas posturas paradigmáticas importantes para pensar os desafios da pesquisa em educação no novo cenário que se esboça. Uma visão panorâmica nos permite compreender os lugares de que partem tais discursos filosóficos e epistemológicos, o que significa explicitar as premissas e fundamentos que se presentificam em cada campo discursivo (que funda uma via paradigmática). Esta escolha não é nada tranquila e tampouco completa. Como toda perspectiva de pesquisa, ela se funda em alguns marcos teóricos e possui os limites interpretativos do pesquisador.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Neste sentido, a via para pensar a pesquisa em educação, não consiste em criar um campo fechado e monolítico, que poderia resolver todos os problemas da educação, mas pelo contrário, abrir para o diálogo entre diferentes tradições de pensamento, articulando confluências e ao mesmo tempo exacerbando contradições e ambivalências.

Este caminho nos coloca em parte no contexto da tradição hermenêutica (GADAMER, 1999; RICOEUR, 2015), uma vez que nos exige reconhecer a perspectiva interpretativa que funda nosso modo de pensar, mas em parte nos coloca na herança da tradição crítico-dialética (MARX, 1978; GRAMSCI, 1995; ADORNO, 2003; HORKHEIMER, 1980; HABERMAS, 1990; e JAMESON, 1992), uma vez que nos desafia a criar modos de compreensão em que o conflito, ou as teses conflitantes, possam se superar ou acomodar-se numa nova síntese, ajudando-nos a pensar e criar algumas mediações possíveis para enfrentar e compreender as diferentes problemáticas da educação no contexto de transformação da vida social sob o signo do capitalismo.

Este movimento, obviamente, comporta o esforço de situar historicamente a perspectiva de conhecimento e de método esboçada. Se o enfoque hermenêutico nos exige profundidade e aproximação com o texto, a fim de extrair dele uma interpretação que seja coerente e condizente com a objetividade nele expressa, o enfoque crítico e dialético, nos exige uma visão panorâmica e de totalidade, buscando constituir mediações e estabelecer relações entre várias instâncias da realidade e do pensamento. Se o campo hermenêutico nos situa sempre no âmbito de uma perspectiva ontológica que tem a linguagem como médium de toda experiência humana, o campo crítico e dialético nos situa no âmbito de uma perspectiva ontológica em que o homem emerge como um ser histórico e social. Da primeira perspectiva situamos o reconhecimento de que sempre há um intérprete que produz sua leitura sobre um objeto ou texto interpretado. Da segunda perspectiva, compreendemos que o esforço do pensamento deve ir além do texto e, deve buscar reconstituir os condicionantes sociais e históricos que se presentificam no contexto de cada época. Este marco teórico, assim exposto, não deixa de assumir que uma abordagem conceitual desta natureza, não segue o perfil de objetividade constitutivo da ciência tradicional moderna, embora reconheça o valor da lógica formal e da lógica dialética. O referido marco incorpora como proposta de fundo,

o âmbito da estética, como forma de pensar que a condição de intérprete, embora possa valer-se de um quadro ou de um molde, para configurar a obra, sempre reconhece que a partir deste recorte ou deste molde tornou-se possível tal interpretação.

O entendimento de que nos movemos sempre no interior de certas tradições do pensamento para interpretar a experiência humana e educativa nos possibilita reconhecer que diferentes perspectivas teóricas produzem diferentes leituras sobre o real. Denominamos paradigma esta lente teórica de fundo que possibilita pensar o real a partir de determinados pressupostos e fundamentos ontológicos e epistemológicos. Então, de certo modo, um espectro teórico e filosófico possui em última instância uma mirada paradigmática que constitui o pano de fundo para pensar as condições de possibilidade do conhecimento e do próprio pensamento ou mesmo da verdade sobre o objeto ou sobre o fenômeno estudado[2]. Não estamos aqui entendendo que o real se reduza ao espectro do paradigma ou da teoria, mas de que ele emerge sempre na tensão entre o pensamento (a matriz teórica ou paradigmática escolhida pelo pesquisador) e o ser (o fenômeno) ou o objeto investigado. A pesquisa em educação, no âmbito de sua pluralidade e de seu caráter de disputa e de conflito acerca da validade e do alcance de seus pressupostos, não se dá apenas pela discordância acerca do ser do objeto ou do mundo, mas fundamentalmente, também acerca do modo paradigmático, ou mesmo do caminho teórico e filosófico em que o próprio ser do mundo educacional é interpretado. Em última instância, a pesquisa em educação, de forma geral, ampara-se no conflito entre diferentes perspectivas filosóficas e teóricas que aqui denominamos de paradigmas em conflito. Esta postura não significa que os paradigmas ou vertentes teóricas rivais não se interpenetram ou possam se comunicar e complementar, mas que tão somente assinalam condições e modos de pensar distintos em seus pressupostos primeiros, o que não deixa de produzir implicações para o âmbito da pesquisa e principalmente para a ação e a intervenção em educação.

[2]Na interpretação de Santin (1987, p.18): "O paradigma é uma exigência do próprio modo de ser do homem. Ninguém consegue olhar uma paisagem de nenhum lugar, ou de todos os lugares. Ela sempre será visualizada a partir de um lugar determinado. O paradigma faz parte deste lugar, ou melhor, ele é este lugar situado. E tudo o que é visto está sujeito à compreensão e interpretação da ótica paradigmática. O homem olha, percebe e interpreta, situado sempre em algum lugar".

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Como forma de organizar a exposição escolhemos quatro perspectivas paradigmáticas, ou mesmo quatro tradições de pensamento, que merecem nossa atenção e que tentam definir os marcos paradigmáticos para o presente histórico no âmbito da pesquisa educacional: 1) o paradigma desconstrucionista/pós-moderno; 2) o paradigma sistêmico e complexo; 3) o paradigma crítico e dialético; 4) o paradigma da razão comunicativa/neomoderno.

O Paradigma Desconstrucionista e a Pesquisa em Educação

A primeira via paradigmática e a mais radical, no sentido profundo do termo, coloca em questão as heranças do pensamento moderno e, cria, por assim dizer uma desconfiança radical em toda forma de pensamento que se pretenda portadora de fundamentos ou mesmo que projete-se a partir de ideias de razão, de verdade e de universalidade. O fundo teórico e ontológico desta perspectiva pode ser pensado como uma filosofia da diferença ou mesmo desconstrucionista. Ela tem seu ancoradouro nas propostas filosóficas de Nietzsche e Heidegger[3] acerca do poder, da verdade e do ser. Seu adentrar no campo da educação abriu a tematização sobre o campo do currículo, permitindo teorizações acerca de questões implicadas com a subjetividade, o corpo, o gênero, a sexualidade, a linguagem, a cultura, o poder e o saber.

O enfoque pós-estruturalista e pós-modernista na educação, como assim pode ser denominada a postura filosófica que sustenta estas proposições, emerge com força no Brasil, por intermédio, principalmente, dos escritos e traduções produzidas e coordenadas por Tomaz Tadeu da Silva (1993, 1995, 2002) e Alfredo Veiga-Neto (1995) em meados da década de 90 e se prolonga no século XXI (VEIGA-NETO, 2007). Este aporte teórico funda-se numa possível aproximação entre os estudos pós-estruturalistas e as questões teóricas e práticas referentes à educação. Os principais autores convocados por esta abordagem são: Jaques Derrida, Michel Foucault, Jaques

[3]Vattimo, explicita claramente o projeto da pós-modernidade, na perspectiva pós-estruturalista nesta passagem: "O pós de pós-moderno indica, com efeito, uma despedida da modernidade, que , na medida em que quer fugir das sua lógicas de desenvolvimento, ou seja, sobretudo da idéia da "superação" crítica em direção a uma nova fundação, busca precisamente o que Nietzsche e Heidegger procuraram em sua peculiar relação "crítica" com o pensamento ocidental"(VATTIMO, 2002, p.VII).

Lacan, Jean François Lyotard, Richard Rorty, Gianni Vattimo e outros (VEIGA-NETO, 1995). O ponto alto da crítica pós-estruturalista se refere à modernidade em geral e, particularmente ao Iluminismo e, às suas grandes categorias – O Sujeito, a Razão, a Totalidade, o Progresso, a Verdade. Trata-se de evidenciar que todo o aparato moderno da educação esteve comprometido com as grandes categorias projetadas pela modernidade iluminista. A educação, tal como a conhecemos é um aparato moderno por excelência[4].

O enfoque pós-modernista, em parte, emerge como forma de desconstrução das grandes verdades, ou mesmo, das narrativas mestras, que sustentam as práticas constitutivas do pensamento ocidental e, nelas, das práticas educativas que nele se ancoram. O ponto de ancoragem desta abordagem desmonta não somente o pensamento liberal constitutivo das sociedades modernas, mas fundamentalmente, a própria perspectiva marxista sobre a sociedade e a educação. Está em jogo a crítica ao racionalismo e ao humanismo moderno. As narrativas liberais e marxistas articuladas com a ideia de progresso, de conhecimento, de história, de racionalidade, são colocadas em suspensão e entram numa crise radical. Veiga-Neto (1995, p.8), neste sentido, entende que: "É nesse cenário que muitos falam até num suposto fim do projeto educacional moderno". O pensamento educacional, a partir desta virada, é desafiado a compreender o que outras abordagens filosóficas tem a dizer na orientação das questões

[4]"De um lado, temos o questionamento pós-modernista e pós-estruturalista aos pressupostos modernos da educação pública e institucionalizada – a existência de um sujeito essencial, centrado e unitário, as narrativas mestras da razão e do progresso, o ideal de emancipação e autonomia. De outro, o assalto neoliberal ao senso comum sobre a educação pública produzido pelo modernismo e pelo iluminismo e o consequente deslocamento da educação da esfera do espaço público para o espaço privado do consumo e da escolha. Uma das vítimas principais dessa guerra, além da ideia de educação pública, é a própria teorização crítica sobre a escola e o currículo, é o próprio posicionamento da Esquerda em relação às ideias – modernas sobre educação. A posição modernista e iluminista constituía a base comum do pensamento liberal e do pensamento crítico de fundamentação marxista sobre a escola. [...] Os ideais modernos e iluministas sobre a escola sempre constituíram o critério último a partir do qual se fundava a crítica sobre a escola existente: se apenas pudéssemos eliminar os obstáculos colocados a essa realização – resultantes de uma organização econômica espúria – chegaríamos, finalmente, à educação autêntica e legítima. A ironia é que esses ideais e princípios são colocados sob suspeita e radicalmente questionados precisamente numa época em que o assalto a algumas de suas fundações vem do outro lado: de uma nova direita disposta a lançar as bases de um novo senso comum sobre a educação e a escola. Nesse cenário, sobre quais bases se continuará fazendo a crítica educacional de Esquerda? Retiradas as fundações modernistas de nossa crítica, onde ancorar nossa avaliação do presente assalto direitista à educação pública?" (SILVA, 1995, p.246).

educacionais. Embora, marcadamente amplo e complexo o movimento, um dos autores que marca a centralidade deste pensamento na pesquisa educacional brasileira, remete aos escritos de Michel Foucault. A obra organizada por Silva (2002) em 1994, intitulada - O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos-, já evidencia o sentimento e a proposta deste grupo de pesquisadores em incorporar novos olhares sobre a educação. Explicitamos a seguir, um pouco do teor desta proposta de pesquisa e de reflexão sobre a educação a partir do texto de Jennifer M. Gore – Foucault e a educação: fascinantes desafios.

Nas palavras de Gore (2002, p.17), em seu texto sobre Foucault e a educação, torna-se presente a ideia de que torna-se importante "olhar outra vez para os mecanismos de nossas instituições educacionais, questionar a "verdade" de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidades de mudança". A retomada de Gore (2002), dos textos de Foucault, se refere ao problema da liberdade de pensamento e, de nossa necessidade de questionar discursos universais. Neste adentrar de um novo horizonte de questionamento, o pós-modernismo (pós-estruturalismo) aponta para o questionamento dos regimes de verdade que fundam as instituições e as próprias configurações da vida social. Em parte este percurso se coloca como um desafio para se pensar reflexivamente os discursos que fundam a pedagogia, tanto do ponto de vista tradicional quanto do ponto de vista crítico. Gore (2002), compreende, para tanto, que cumpre sempre questionar os regimes de verdade enquanto tecnologias do eu. A autora procura encontrar um núcleo no pensamento de Foucault que não seja pessimista, mas que permita extrair um sentido político da agência do pensamento de Foucault para a educação e a pedagogia. Situa, nestes termos, a proposição de Foucault acerca das relações de poder, as quais tornam-se uma tarefa política permanente, inerente, conforme Foucault, em toda formação social.

Está aberto assim o problema da pesquisa educacional no Brasil em seu aporte foucaultiano. Ele compreende uma tradução e uma reinterpretação dos estudos de Foucault e de comentadores acerca da interrogação sobre o sujeito e de sua constituição para o terreno da educação. O texto de James Marschal, intitulado -

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Governamentalidade e Educação Liberal, já evidencia como podemos pensar a educação ou a prática educacional como que atravessada e constituída por relações de poder, ou mesmo enquanto uma tecnologia de dominação e de constituição do eu. "A construção de identidades, ou de sujeitos é, para Foucault, um ato altamente politizado. Essas identidades são os efeitos daquilo que ele chama de poder/saber" (2002, p.28). Marschal assim traduz para o campo educacional a noção de Governamentalidade produzida por Foucault:

> Exames, classificações, promoções e tratamentos de recuperação estabelcem padrões normais de expectativas. Esse saber desenvolvido através do exercício do poder é usado para produzir o que Foucault chama de indivíduos normalizados. As normas são estabelecidas, os exames, as classificações e asa punições disciplinares são todos partes desta noção de governo. [...] As tecnologias de dominação agem, pois, essencialmente, sobre o corpo, e como resultado dos exames, os indivíduos são classificados e objetificados. Mas, os indivíduos também constroem seus eus e suas identidades, na medida em que esses objetivos e classificações são adotados e aceitos por eles (MARSCHAL, 2002, p.25).

Jorge Larrosa, em perspectiva semelhante tematiza as Tecnologias do Eu e a Educação. A centralidade dos escritos mostra uma via de investigação criada por Foucault, que consiste em pensar de modo arque-genealógico, a constituição do eu e sua relação com o poder, o discurso. Isso significa colocar em chave histórica, ou mesmo em uma ontologia do presente a problemática do sujeito. Para Larrosa, incorporar Foucault, significa "pensar de outro modo", o que, em sua expressão programática inicial, leva a estruturar uma agenda de pesquisa que mostra "a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações" (LARROSSA, 2002, p.36).

O Paradigma Sistêmico e Complexo e a Pesquisa em Educação

A segunda via paradigmática emerge no seio da própria reconfiguração do paradigma científico moderno e, tem na proposta de reconstrução da perspectiva epistemológica uma nova via para pensar os fenômenos humanos, a educação e o próprio conhecimento científico (MORAES, 2002). O caminho para tal problematização

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

parte do interior da própria reflexão sobre o paradigma moderno de conhecimento, e tem na perspectiva teórica sistêmica ou mesmo no paradigma da complexidade, uma forma de compreender e enfrentar os dilemas contemporâneos. Em parte esta perspectiva, da forma como Edgar Morin (2001) a assumiu, também tem seu ancoradouro na proposta formulada por Heidegger, no que se refere à crítica da técnica, como também seu vínculo com a perspectiva de Hegel e, sua visão de totalidade e de sistema. Há o reconsiderar dos limites do campo lógico (e dialético) criado por Hegel a partir das premissas feitas pelo enfrentamento teórico (ontológico) levantado por Heidegger. O adentrar desta perspectiva no campo da educação possibilitou pensar questões vinculadas com a problemática do conhecimento escolar e do próprio paradigma antropológico e epistemológico que constituiu a educação moderna. De outra parte abriu para pensar questões relacionadas com a natureza complexa da realidade e do conhecimento, bem como com o futuro da espécie e das sociedades humanas, numa condição marcada pela crise ecológica.

O pensamento sistêmico, de forma particular, advoga uma crítica ao pensamento moderno cartesiano, o qual se tornou a forma hegemônica de racionalidade constitutiva do Ocidente (CAPRA, 2007). A reflexão sobre os problemas da atualidade nesta concepção devem ser feitas tendo em vista o paradigma de fundo que instituiu o nosso modelo civilizatório. Vasconcellos, em uma obra intitulada Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência-, advoga que este paradigma se torna emergente "porque pensar sistemicamente é pensar a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade" (2003, p.147). A noção de causalidade linear, característica do pensamento tradicional moderno é substituída pela noção de causalidade circular. O investigador, neste caso, ao se orientar por um paradigma sistêmico é desafiado a não apenas compreender o fenômeno em uma perspectiva de um ponto de vista focal, mas sempre global. O modo de observação e de compreensão desloca-se de uma perspectiva fragmentária para uma perspectiva de totalidade. Trata-se não apenas de compreender a substância em si, de buscar o ponto último que a explica, mas de compreender a trama de relações que a envolve.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

O desafio, do ponto de vista de reconhecer a complexidade dos fenômenos, está em ampliar o foco e compreender o contexto sistêmico em que ele ocorre. Mas, esta postura do observador, implica também em reconhecer que o observador constitui a realidade ao buscar descreve-la, e isto implica em reconhecer o caráter dinâmico da realidade, ou seja, sua instabilidade e permanente mudança, bem como a presença do observador na constituição do objeto observado. Torna-se possível perceber nesta guinada paradigmática, a presença dos pressupostos propostos por Bohr ao abordar os fenômenos atômicos, ainda no início do século XX. Nesta ocasião Bohr busca repensar os postulados da física moderna, pautados na perspectiva da mecânica, a partir dos postulados da teoria da relatividade e da mecânica quântica. Trata-se de reconhecer que uma forma diferente de descrever os fenômenos tal qual sinaliza Bohr, pode nos ajudar a compreender a dinâmica da vida de modo diferenciado. O que importa para nós, é que Bohr está tentando evidenciar que: a) a noção de instabilidade no âmbito da interpretação dos fenômenos físicos pode nos ajudar a explicar o comportamento dos organismos vivos; b) a perspectiva de que os objetos descritos pelo sujeito observador sempre dependem do sistema de referência usado para sua descrição no espaço e no tempo (BOHR, 2000, p.10).

> Ao reconhecer sua própria participação na constituição da realidade com que está trabalhando, e ao validar as possíveis realidades instaladas por distinções diferentes, o observador se inclui verdadeiramente no sistema que distinguiu, com o qual passa a se perceber em acoplamento estrutural, e estará atuando nesse espaço de intersubjetividade que constitui com o sistema com que trabalha (no caso da terapia, o sistema terapêutico, constituído pelo conjunto dos membros da família com os terapeutas) (VASCONCELLOS, 2003, p.151).

A abordagem sistêmica, como se percebe, rearticula a noção de conhecimento, constitutiva da forma característica do paradigma moderno de ciência. Parte de uma nova visão de mundo que emerge do universo da física atômica, bem como do estudo dos seres vivos. Insere, neste sentido, uma nova linguagem acerca da realidade e de como ela se constitui. A noção de redes, bem como de incerteza e de imprevisibilidade, são capitais para se entender como a nova posição dos físicos atômicos, recoloca e

reposiciona a perspectiva de conhecimento. É importante perceber que esta guinada paradigmática se origina no interior da Física e, a partir disso pode se entender, que trará implicações para o conjunto das ciências, bem como da própria Filosofia. A abordagem pós-estruturalista e pós-moderna, como vimos, amparou-se e muito na virada linguística, como forma de pensar a constituição da realidade e o próprio curso da filosofia e do pensamento. A teoria sistêmica parece não desconsiderar este solo comum, mas ampara-se na própria reflexão constituída sobre a ciência. O foco desta última, ao reconhecer que a realidade é diversa e única, consiste em buscar estabelecer um pensamento que seja capaz de integrar e complexificar, ao invés de disjuntar e simplificar (VASCONCELLOS, 2003, 152).

Mas, cumpre evidenciar que uma teoria sistêmica, embora se valendo da ideia de sistema e de complexidade, ainda não é um paradigma da complexidade. Edgar Morin (2001) procura diferenciar a noção de teoria da noção de paradigma. De outro modo procura mostrar que o reconhecimento e a incorporação da noção de sistema, ou mesmo de totalidade na teoria dos sistemas, ainda não configura um avanço em relação à problemática do paradigma simplificador da modernidade. A crítica de Morin se refere ao caráter reducionista do holismo, que em nome do todo, explica a parte. Sua análise compreende que a ontologia clássica, compreendia uma perspectiva que valorizava ou tinha a totalidade do ser como horizonte para o conhecimento, ou seja, valorizava as relações constituintes de uma totalidade, mas não colocava em questão o problema do paradigma. Neste caso, Morin critica o paradigma essencialista clássico, ou mesmo àquele da metafísica clássica, que pressupunha um conceito chave para explicar toda a realidade.

Edgar Morin deixa entrever que a virada epistemológica da modernidade, já recoloca a questão da subjetividade, ou mesmo da problemática do conhecimento, na anterioridade da questão do Ser do ente (paradigma essencialista). Ou seja, a teoria dos sistemas, retoma a noção de totalidade, mas não as reinsere no debate sobre a problemática do conhecimento e, com isso, permanece numa via reducionista. “A teoria dos sistemas resolveu aparentemente o problema: o sistema depende de uma teoria geral (a teoria dos sistemas gerais), mas não constitui um princípio de nível paradigmático”

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

[...] (MORIN, 2001, p. 257). Na leitura de Morin a noção só se torna revolucionária quando "separar-se da ontologia clássica do objeto" (MORIN, 2001, p.208). A problemática sinalizada por Morin refere-se à ideia de que o holismo, característica marcada em muitos dos entendimentos sistêmicos ainda faz parte do paradigma simplificador. Isso evidencia que o desafio para Morin não é apenas substituir o paradigma moderno, que pautou-se hegemonicamente pelo conhecimento da parte em detrimento do todo (modelo científico-experimental), pelo paradigma antigo e medieval (modelo ontológico), que pautou-se pelo conhecimento do todo, em menosprezo à parte, singularidade. Morin parece amparar-se numa proposta de complexidade, que luta por buscar permanentemente a relação entre parte e totalidade. Ele nos desafia a um tipo superior de inteligibilidade que compreende que precisamos explicar o todo pelas partes e as partes pelo todo, entendendo que os caracteres concorrentes e antagônicos tornam-se complementares, no mesmo movimento de associação (MORIN, 2001, 250).

O paradigma da complexidade, portanto, questiona a lógica-conjuntista e identitária, do mesmo modo que o paradigma pós-estruturalista, mas a reinsere, na perspectiva de uma via não simplificadora. Se na primeira tradição a questão se refere ao âmbito discursivo, e o permanente questionamento dos modos de produção dos regimes de verdade que sustentam os dispositivos pedagógicos, nesta segunda tradição a questão se refere ao âmbito conceitual que produz as intepretações sobre o mundo e as teorias, as temporalidades, as localidades, e multidimensionalidades implicadas. Morin, assim desenhou o que seria um caminho de método para pensar o desafio do paradigma complexo.

> A complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método. O que chamamos de método é um *memento*, um "lembrete". Enfim, qual era o método de Marx? Seu método era incitar a percepção dos antagonismos de classe dissimulados sob a aparência de uma sociedade homogênea. Qual era o método de Freud? Era incitar a ver o inconsciente escondido sob o consciente e ver o conflito no interior do ego. O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para reestabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras (MORIN, 2001, p.102).

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Penso que Morin preparou o significado para uma reflexão sobre o significado da ideia de paradigma para pensar a pesquisa em educação. Ela exige um método, para além de uma metodologia, e isso parece implicar, uma concepção de mundo, de conhecimento, de homem e de sociedade, ou seja, de uma teoria. Segundo ele: "Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema" (MORIN, 2001, 335). Na empreitada de Edgar Morin, ele nunca aceitou ser denominado de pós-moderno, embora caiba dizer, que sempre valeu-se de parte da virada pós-estruturalista na França, para superar os determinismos teóricos. Sua aventura e sua militância, em parte cunhada inicialmente no marxismo e, na aventura de projetar uma sociedade universal (livre das contradições do capitalismo) refaz-se sob o signo da complexidade e, da crítica da técnica cunhada por Heidegger, projetando agora a ideia de uma civilização planetária. O empenho deste movimento teórico consiste numa aposta na civilização de nossas ideias, de nossa capacidade de pensar e compreender a complexidade do ser e do mundo. A tarefa da pesquisa educacional, em parte, consiste em reconstruir e reelaborar, não em abandonar o pensamento mutilado do passado, mas em parte consiste em ajudar a compreender e explicar o presente de modo mais complexo e multidimensional a fim de ajudar a construir a civilização e enfrentar a barbárie. A complexidade neste sentido, não é a saída para a problemática do conhecimento, mas o reconhecimento de seu caráter mundano, inconcluso e dialógico.

Em suma, enquanto o paradigma educacional pós-estruturalista desnaturaliza nossa vida cultural e realiza a crítica ao que pode ser denominado de "normalização" no cotidiano da vida, o paradigma da complexidade desnaturaliza nossa vida mental e realiza a crítica do que pode ser denominado de "racionalização" no âmbito da constituição do pensamento científico e filosófico. A pesquisa em educação, nesta segunda tradição, destina-se muito mais a tentar reconstruir sob o signo e o horizonte da complexidade, uma via para a problemática do conhecimento, imaginando uma

superação dos modelos mentais e noológicos característicos da modernidade[5]. A proposta gira em torno de uma razão complexa, a qual supera a razão monológica constitutiva do paradigma cartesiano e newtoniano. Trata-se de um embate na razão e contra a razão.

O Paradigma Crítico e Dialético e a Pesquisa em Educação

A terceira tradição emerge a partir da reconfiguração e recriação do paradigma hegeliano e marxiano a partir das condições da vida social e cultural contemporânea. Assume expressamente a problematização acerca do mundo do trabalho e suas contradições na configuração da vida. Esta tradição procura situar os novos arranjos sociais e históricos, como marcadamente relacionados com a relação entre capital e trabalho. Esta perspectiva encontra-se mais situada no campo da filosofia social e, marcadamente, procura realizar a crítica à sociedade moderna e seu modo de constituição a partir de uma postura dialética. Se a primeira tradição (desconstrucionista) acentua a ideia de uma relação homem/cultura/linguagem, evidenciando os vínculos entre poder, saber e subjetividade, e a segunda tradição (sistêmica e complexa) explicita uma relação homem/natureza/sociedade, tematizando os limites de perspectivas simplificadoras e lineares de mundo e de conhecimento, a terceira tradição também destaca a relação entre homem/natureza e sociedade, mas busca explicitar o modo contraditório como se dá esta relação em cada período histórico a partir de suas relações com os modos de produção (SANFELICE, 2005; JAMESON, 1992; 2002). Devido à multiplicidade de enfoques originários a partir desta perspectiva teórica, torna-se bastante difícil resumir ou sintetizar num quadro único suas fundamentações epistêmicas e metodológicas.

As posturas contemporâneas, que se presentificam na pesquisa em educação, em parte valorizam e reconstituem as leituras feitas por Gramsci (1995) e do legado de

[5]"Estou persuadido de que um dos aspectos da crise do nosso século é o estado de barbárie das nossas ideias, o estado de pré-história da mente humana que ainda é dominada por conceitos, por teorias, por doutrinas que ela produziu, do mesmo modo que achamos que os homens primitivos eram dominados por mitos e por magias. Nossos predecessores tinham mitos mais concretos. Nós somos controlados por poderes abstratos" (MORIN, 2001, p.193).

Marx (1978; 1998; 2005; 2006) que tematizam as relações entre classe, sociedade, hegemonia, trabalho, ideologia, educação e poder (FRIGOTTO, 2000; 2005) ou, em parte, recolocam os movimentos realizados pela Escola de Frankfurt (ADORNO, 2003), acerca de sua crítica da racionalidade instrumental e a necessidade de uma racionalidade crítica ou estética (PUCCI, 1995). Há outras vertentes que retomam os escritos de Sartre e procuram redimensionar a noção de totalidade e de mediação tendo vista o novo cenário social e histórico, como é o caso de Fredric Jameson (2002).

Um dos enfoques críticos e dialéticos construídos no Brasil e, que tem se destacado no âmbito educacional nos últimos anos, tem sido o de Dermeval Saviani. Na busca de pensar um aporte teórico para a pedagogia após a crítica das teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (2000; 2003), ampara-se numa perspectiva paradigmática que denomina de histórico-crítica. Este enfoque encontra um de seus fundos teóricos na própria tematização do pensamento pedagógico no Ocidente, bem como na constituição do pensamento pedagógico brasileiro. A intenção de Saviani, ao emoldurar um modo de enfrentar a crítica à metafísica, e à filosofia da educação que resulta desta crise, consistiu, a partir dos rastros de Suchodolski (2000), em apontar os limites de cada uma delas e buscar superá-las num enfoque dialético superior.

Saviani, em sua obra Escola e Democracia (2000), já esboça este fundo teórico, ao evidenciar o debate sobre a educação tradicional, a educação nova e a educação crítica. Em sua leitura a primeira esteve associada à metafísica platônica (ao humanismo tradicional) e à metafísica kantiana (humanismo moderno), a segunda à crítica da metafísica e ao surgimento do existencialismo e das filosofias da vida (crítica do humanismo), no contexto da filosofia de Rousseau e de Nietzsche, dentre outros. A primeira estaria pautada na Pedagogia da essência, ou mesmo na perspectiva de que existe uma verdade transcendente, além mundo, que deve servir de Modelo Ideal para emoldurar o mundo terreno. A segunda, que emerge da crítica à primeira, consiste em mostrar o caráter contingente da vida humana e mostrar que a existência é anterior à essência, ou seja, que não há verdade ou essência que não seja constituída no próprio mundo. Ao invés de partir de um Modelo ideal, a Pedagogia da existência irá preconizar a constituição de um pensamento que valoriza a experiência formativa dos sujeitos, bem

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

como um ideal antropológico que considera o homem enquanto um ser em construção no tempo e no espaço.

Saviani, inspirado na leitura de Suchodolski (2000), chama a atenção para o fato de que enquanto a educação tradicional, amparada na metafísica, valorizou a Teoria, mas menosprezou a subjetividade e a existência, a educação nova, amparada na crítica da metafísica, valorizou a experiência e a subjetividade, mas menosprezou a Teoria. A Pedagogia histórico-crítica (2003) emergiria, neste sentido, do reconhecimento do caráter histórico-social da Teoria, bem como do caráter histórico social da existência, o que significaria o valor desta para uma teoria da formação. Saviani, amparado no modelo crítico e dialético, valendo-se de uma perspectiva constituída nos espectros de Hegel e Marx, quer conservar de um lado a proposta do valor dos conteúdos na educação sem menosprezar o valor e o sentido da existência e do interesse dos sujeitos na interação intersubjetiva. Em suma, pretende resgatar em chave dialética o valor tanto do conteúdo quanto da forma para pensar o ato educativo e investigativo.

Mas, o enfoque da Pedagogia histórico-crítica, ou do Paradigma educacional assentado no marxismo, também vale-se da postura crítico-reprodutivista, ou mesmo da crítica a ela no cenário brasileiro. Esta postura emergira no Brasil no cenário da década de 70 do século XX. “O mérito dessa tendência foi promover a denúncia sistemática da pedagogia tecnicista implementada pela política educacional ao mesmo tempo que minava a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais” (SAVIANI, 1985, p.39). A postura de Saviani, ampara-se na ideia marxiana de conhecimento entendendo que trata-se sempre, no âmbito da crítica, de superar outras teorias, mostrando seu caráter às vezes necessário, mas nem sempre suficiente. Este também é o caso das abordagens crítico-reprodutivistas, as quais, embora tenham considerado as relações entre sociedade e educação, acabaram por explicitar de modo mecânico e determinista o que acentuou “uma postura pessimista e imobilista nos meios educacionais” (SAVIANI, 1985, p.39).

Com isso Saviani, dá amostras de um pensamento que no contexto da crise da razão moderna, do pensamento moderno, imagina ser possível forjar um pensamento educacional, que ainda possa ser pensado em sentido histórico e dialético. Segundo ele,

"cumpre superar tais insuficiências" (das teorias vigentes), "abrindo caminho através da dialética, isto é, captando o modo específico de articulação da educação com o conjunto das relações sociais" (1985, p.39). No entendimento de Saviani, "o espaço próprio da educação é o espaço da apropriação/desapropriação/reapropriação do saber e que esse espaço está atravessado pela contradição inscrita na essência mesma do modo de produção capitalista: a contradição capital-trabalho" (1985, p.40). O grande embate esboçado por esta concepção dialética na educação brasileira está em evidenciar o modo como o saber e a educação se relacionam com o conjunto da vida social sob o jugo do capitalismo. De outra parte, se evidencia no sentido de compromisso com as classes sociais trabalhadoras o entendimento de que numa sociedade marcada pela alienação e a exclusão, trata-se de lutar para garantir a democratização do saber. "Sendo o saber força produtiva e sendo, a sociedade capitalista, caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção, a classe que detém os meios de produção se empenha em se apropriar do saber desapropriando a classe trabalhadora" (SAVIANI, 1985, p.40).

Mas, em que sentido cumpre pensarmos a pesquisa educacional no horizonte deste paradigma? Como vimos, ele aponta para um modo de pensar a educação e a construção do conhecimento, no contexto da contradição das formas de sociabilidade produzidas pela modernidade capitalista, bem como do processo de modernização. Os vínculos entre economia, sociedade e educação, neste sentido, tornam-se evidentes e a educação precisa ser pensada como uma prática mediata e mediadora das relações entre os homens numa determinada sociedade. Sob as circunstâncias de uma sociedade globalizada, cumpre pensar o modo como o capitalismo totaliza seu projeto e fragiliza ainda mais a constituição do homem em sentido omnilateral. Isso significa que no âmbito da pesquisa educacional cumpre colocar a pergunta acerca das diferentes implicações da mudança da vida social, sob o signo do capitalismo, no âmbito das perspectivas formativas. Conforme o pensamento de Frigotto (2001), precisamos sempre decifrar o labirinto do capital, ou mesmo o modo de constituição de sua relação com o trabalho, a fim de entender e conduzir nossa vida social. Se não o fizermos, corremos o risco de sermos devorados pela Esfinge.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

O Paradigma da Razão Comunicativa e a Pesquisa em Educação

A quarta tradição que emerge no enfrentamento da problemática da pesquisa em educação pode ser situada na interface do debate contemporâneo acerca da filosofia e de sua relação com a racionalidade. Do mesmo modo que a tradição pós-estruturalista, o posicionamento de Jürgen Habermas, se refere ao âmbito das heranças da filosofia moderna e a continuidade da filosofia e da própria ideia de racionalidade. Discordando em parte com os modos de crítica gestados pelas tradições pós-modernas, bem como com o pessimismo da Escola de Frankfurt, Habermas considera que as saídas criadas tanto pelo marxismo quanto pelo pós-modernismo, em seus enfoques críticos da metafísica, não foram suficientes para criar um novo paradigma de racionalidade (1990; 2000). Habermas, em parte, é considerado um herdeiro do debate constituído pela Escola de Frankfurt e, muitos o consideram, um continuador da Teoria Crítica. Isto significa o reconhecer como um marxista, ou alguém que também está de certo modo no âmbito da tradição crítico-dialética. Mas, o modo como a Escola de Frankfurt enfrentou o tema da crítica social, como sabemos, é diferente do modo de crítica da economia política e, se refere muito mais à crítica da razão instrumental. Este tipo de debate, que pode ser percebido na perspectiva de Max Weber e depois de Lukács e de Horkheimer e Adorno, pauta-se na crítica da racionalização e da reificação do mundo social com o advento das sociedades modernas. Habermas, neste sentido, parece continuar esta tradição embora o faça desde o horizonte da virada linguística (WELLMER, 1994).

De forma diferente de Heidegger e mesmo de Nietzsche, Habermas parece conceber um lugar diferente para a gramática da linguagem no universo da filosofia. Está mais empenhado em reconstruir o materialismo histórico, na interface de um pensamento pós-metafísico, ou mesmo em levar adiante a crítica da sociedade pela via do paradigma da ação comunicativa. Vale-se, para tanto, de uma proposta que considera o projeto da modernidade, um projeto inacabado. Tal reconhecimento lhe permite realizar uma crítica radical ao pós-estruturalismo francês, denominando-o de neoconservador. Em sua obra clássica, intitulada - O Discurso Filosófico da Modernidade: doze lições (2000), Habermas esboça sua posição no debate acerca da racionalidade. O cenário em que se movimenta é o mesmo em que Foucault se apresenta

no século XX: a crise da filosofia do sujeito, esboçada ainda por Husserl na década de 30. Mas, o modo de configuração desta crítica é bastante diferente ao de Foucault. A leitura de Habermas compreende que as críticas à metafísica esboçadas desde o horizonte do hegelianismo de esquerda, bem como do horizonte neonitscheano e heideggeriano, constitutivos do pós-estruturalismo não conseguiram superar o paradigma da consciência. Cumpre, segundo ele, a necessidade de projetar uma virada para o âmbito da intersubjetividade. A reconstituição do lugar da razão e da comunicação no âmbito da vida social e política pode ser uma forma de entender o intento habermasiano (SILVA & FENSTERSEIFER, 2005). Ele se manifesta após a leitura crítica do cenário pós-moderno que se configura no interior da Filosofia.

> Em nosso século a filosofia se alimenta de temas levantados por quatro grandes movimentos através dos quais ela consegue fazer-se ouvir em círculos mais amplos. Apesar de todas as diferenças, perceptíveis tão logo alguém se aproxima dela, existem quatro complexos com fisionomia própria, que se destacam na corrente de pensamentos: a filosofia analítica, a fenomenologia, o marxismo ocidental e o estruturalismo. Hegel chegou a falar em figuras do espírito. Esta expressão impõe-se. Pois, no instante em que uma figura do espírito é nomeada e reconhecida em sua inconfundibilidade, já foi colocada à distância e condenada ao desaparecimento. Nesta medida, os que se declaram pós não são apenas oportunistas de faro atilado; temos que leva-los a sério como sismógrafos do espírito de uma época (HABERMAS, 1990, p.12).

Habermas (1990) se orienta pela ideia de que a Filosofia se configurou sob a ótica de três grandes paradigmas na história do Ocidente. O primeiro se manifestou sob a ótica do Ser, o segundo sob a ótica da Consciência e o terceiro sob a ótica da Linguagem. Habermas parece estar disposto a reconstruir o projeto da racionalidade moderna, na interface da reconstrução do projeto kantiano. O sujeito transcendental de Kant estaria na base da metafísica da modernidade. Todas as críticas direcionadas às filosofias do sujeito, desde as críticas de Marx, Freud e Nietzsche, passando pelas críticas de Sartre, Merleau Ponty e Foucault, parecem não ter se preocupado com a salvaguarda do lugar da razão. O esgotamento das energias e das apostas na - filosofia moderna – estariam, neste sentido, explicitando a crise do referencial moderno para pensar a ética e a política. As ideias de justiça, de racionalidade e de liberdade constitutivas das modernas formas de sociabilidade, não encontrariam mais sustentação

no âmbito da filosofia do sujeito. O projeto de Max Horkheimer, na direção da Escola de Frankfurt, havia sinalizado para o sentido de uma ideia de razão na interface da crítica da modernidade. Da mesma forma o projeto da dialética negativa de Theodor Adorno. Em ambos havia uma leitura ambivalente da modernidade, mas predominava o caráter negativo da ideia de progresso. Habermas reinterpreta este legado, criando certa saída para as aporias do projeto filosófico moderno e, pensa que somente pela via da comunicação, da ação comunicativa (da Linguagem), é ainda possível pensar a problemática da multiplicidade e da unidade, ou seja, da razão.

Habermas entende que o movimento de crítica especificamente moderno que se desenvolveu no século XX não reside tanto no método, mas nos motivos de pensamento. Ele cita quatro movimentos de ruptura com a tradição: "pensamento pós-metafísico, guinada linguística, modo de situar a razão e inversão do primado da teoria frente à prática, ou seja, superação do logocentrismo" (HABERMAS, 1990, p.14). Os motivos novos do pensamento como situa Habermas trouxeram novas condições para o âmbito da Filosofia, lhe trouxeram impulsos novos, mas também geraram novas limitações.

> [...] de mais a mais, a guinda linguística colocou o filosofar sobre uma base metódica mais segura e o libertou das aporias das teorias da consciência. Neste processo configurou-se, além disso, uma compreensão ontológica da linguagem, que torna sua função hermenêutica, enquanto intérprete do mundo, independente em relação aos processos intramundanos de aprendizagem e que transfigura a evolução dos símbolos linguísticos inserindo-os num evento originário. Os conceitos céticos de razão tiveram um efeito terapêutico sobre a filosofia, decantando-a e confirmando-a na sua função de guardiã da racionalidade. De outro lado, porém, difundiu-se também uma crítica radical à razão, a qual não somente protesta contra a transformação do entendimento em razão instrumental, como também, identifica a razão em geral com repressão procurando, a seguir, de modo fatalista ou extático, encontrar refúgio em algo totalmente Outro. Finalmente, o esclarecimento sobre os nexos da teoria com a prática protege o pensamento filosófico contra as ilusões da independência e abre a visão para um espectro de pretensões de validade, que ultrapassam o nível de uma pretensão assertórica. É verdade que muitos, seguindo este caminho, escorregam para um produtivismo, que reduz a prática ao trabalho e esconde os nexos que existem entre o mundo da vida, estruturado simbolicamente, o agir comunicativo e o discurso (HABERMAS, 1990, p.16).

No âmbito do debate educacional brasileiro, Mario Osorio Marques (1990, 1992, 1993, 1997, 2002) assume a problemática da questão paradigmática amparada na razão

comunicativa. A postura teórica de Marques, em que se evidencia esta presença manifesta-se em sua obra Pedagogia: a ciência do educador. Nela, Marques já desenvolve um movimento teórico em que incorpora os pressupostos habermasianos e morinianos como forma de pensar os fundamentos da Pedagogia e da Educação. Não se lançam fora os pressupostos marxianos e crítico-dialéticos, mas eles se refazem na dinâmica do paradigma da complexidade e da razão comunicativa. Já se lançam nesta obra algumas sementes para pensar a incorporação dos debates filosóficos do século XX para o âmbito da teorização educacional. No nosso caso, se percebe um modo de compreender a pesquisa educacional atravessada por um modo de pensar que articula três tradições de pensamento. A influência de Habermas é visível pelo esforço de superar a tônica da relação sujeito-objeto que consistiu no projeto da filosofia da consciência. Mas, a presença de pressupostos do paradigma da complexidade e da tradição crítico-dialética também se presentificam. Na seguinte passagem pode se perceber esta imbricação de paradigmas no âmbito do conhecimento e da educação:

> A reflexividade conduzida ao mesmo tempo ao nível das realizações práticas e da comunicação intersubjetiva reinstaura em provisórios estágios e patamares os discursos e as práticas das ciências, pelas quais os homens se orientam no mundo e perseguem seus fins práticos" (MARQUES, 1990, p.39). Não há uma pratica social anterior à da educação, mas é ela o próprio processo de autoentedimento e autotransformação social do homem, prática social por excelência. Desta forma, a ciência da educação constitui-se na análise e reflexão do processo pedagógico enquanto explicitação das práticas educativas e das teorias que, em reciprocidade, constroem-se. [...] A educação é esse próprio existir histórico do homem, ou a realização da historicidade humana na concretude das situações espaço temporais específicas (MARQUES, 1992, p.87-89).

O valor do campo conceitual no desenvolvimento da pesquisa, bem como o reconhecimento dos paradigmas em que se operam as práticas de conhecimento são condições fundamentais. Nas próximas passagens da obra de Marques (1990) é possível perceber a tensão entre experiência e teoria, bem como a força da ideia de história e de condicionante social na produção do conhecimento em educação, uma influência da Teoria Crítica da Sociedade, mais precisamente de Max Horkheimer. Logo a seguir,

percebe-se o próprio processo de crítica desempenhada por Edgar Morin em relação a todo constructo lógico e conceitual.

> O conceito é representação instituída idealmente, que, no entanto, constrói-se mediante experiência histórica, em que, por força da analogia, dá-se a passagem do saber já situado para as possibilidades dos novos conhecimentos. [...] Desenvolvem-se as experiências e se costuram umas às outras num pano de fundo, moldura e horizonte, que, para Kant, são os transcendentais, paradigmas que as organizam não sem referenciá-las às alteridades de umas às outras e às dos outros sujeitos. [...] Os conceitos, não obstante, sua tendência à reificação e à rigidez formal, só são úteis à investigação à medida que considerados como formas formantes, conjuntos vazios, espaços irreais, que devem, em cada caso, ser preenchidos por elementos singulares situados no tempo de dimensões múltiplas e no espaço diferençado do território, da localidade, etc. Assim, [...] nas ciências sociais torna-se indispensável operar com construtos teóricos a serem, em cada caso, preenchidos pelos dados da experiência mutante: tais os conceitos de "classe social", "modo de produção", "tipo ideal", "sujeito histórico", "ideal histórico", "sujeito epistêmico", "consciência possível", etc. Edgar Morin (1984, p.14) vê o pensamento como "um combate com e contra a lógica, com e contra as palavras, com e contra o conceito" (MARQUES, 1990, p.41).

Marques (1990) avança para o reconhecimento da postura de Gadamer e do valor da hermenêutica como forma de pensar o conhecimento, bem como da resposta produzida por Habermas acerca do lugar e do alcance da criticidade a partir de uma razão comunicativa. Esta em questão uma outra racionalidade para a problemática da legitimidade do conhecimento. Para Gadamer (apud MARQUES, 1990, p.45), "a racionalidade é indissociável da operatividade da história entendida como processo contínuo de transformação do sentido no horizonte móvel do tempo". Por sua vez, escreve Marques (1990, p.47), "a historicidade relaciona-se dialeticamente com a criticidade, ou seja, com a capacidade de distanciamento crítico de frente ao contexto sócio-histórico". Sob este horizonte, Marques (1990, p.45) compreende que:

> A interpretação de todo sentido, que se gestou na história e que subjaz às nossas ações no mundo, constitui o horizonte fundante de nosso conhecer. Aí se alicerça a autonomia da construção teórica, isto é, na consciência que emerge da experiência do saber, desse imenso reservatório de conhecimentos, que é o mundo da vida das comunidades humanas. As categorias do pensar trazem as marcas do contexto sócio-histórico em que foram gestadas. [...] Para Gadamer, o problema da linguagem constitui-se na questão central da hermenêutica, mediação universal da experiência do mundo. [...] Gadamer, segundo Habermas, desenvolve sua hermenêutica filosófica nessa perspectiva da função da linguagem, que é a presentificação das tradições. Ao passo que

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

> Gadamer refere-se à tradição como experiência antecedente de conhecimento, fonte de enunciados e valores que importa reatualizar em cada nova situação, Habermas nela enfatiza os componentes de dominação, repressão e distorção incorporados à nossa herança cultural, dos quais necessitamos nos emancipar. Ao diálogo que somos nós acrescenta Habermas o diálogo que ainda não somos, mas que importa sejamos.

A posição de Marques se aproxima do conceito de razão comunicativa de Habermas, imaginando uma via possível para pensar a questão da emancipação humana. Segundo ele: [...] Habermas desenvolve uma concepção positiva e otimista do esclarecimento, em cujo processo dialético trabalham não só a razão instrumental orientada por objetos precisos, mas também a razão comunicativa voltada à interação livre de coação (SIEBENEICKLER apud MARQUES, 1990, p.47). O universo da construção do conhecimento encontra-se sempre referido ao mundo da vida. A pesquisa educacional, num enfoque dialético, tal como o proposto por Marques, embora sempre deva referir-se e "dar conta da dimensão sistêmica da totalidade sócio-histórica", precisa "captar a conexão acontecimental do mundo da vida como totalidade de sentido" (MARQUES, 1990, p.46). Esse reconhecimento da hermenêutica e da pragmática da linguagem no interior da teoria de Habermas e de Marques parece estar implicado com a reconstrução das condições de possibilidade da teoria crítica face à mudança de pensamento no interior da filosofia. Lembremos por ora que a crítica de Marx à sociedade moderna, deu-se com o próprio arsenal produzido por Hegel. A crítica à Hegel, levado a termo por Gadamer, possibilita a Habermas, pensar no modo como a crítica ao hegelianismo resultou num enfraquecimento da noção de verdade, de razão e de história, ou mesmo no reconhecimento do lugar da interpretação na constituição do conhecimento. Na interpretação de Oliveira (apud MARQUES, 1990, p.46), entende-se este significado quando ele afirma que: "Para poder atingir seu objeto, uma teoria dialética tem de proceder hermeneuticamente, ou seja, ela não pode passar por cima da questão da interpretação de sentido de um determinado contexto sócio-histórico".

Em suma, o enfoque habermasiano se movimenta num cenário filosófico tipicamente pós-moderno, promovendo, no entanto, uma alternativa neomoderna. Os enfrentamentos às noções tradicionais de teoria e pensamento deslocam fortemente as

questões que até então eram tratadas pela Teoria Crítica da Sociedade. Habermas leva a efeito uma via possível para pensar nos avanços e nos limites dos novos tempos. Isto significa que ele compreende e incorpora parte das teorizações, mas as reinsere no âmbito de uma política emancipatória. De forma otimista retoma o projeto do esclarecimento e aposta nas vias de uma razão comunicativa como forma de controlar e enfrentar a lógica da colonização do mundo da vida promovida pela lógica do sistema movida pela economia e pelo Estado. Uma clara reescrita dos posicionamentos da teoria de Marx e de Weber ganha corpo neste movimento. Se o movimento da perspectiva crítico-dialética consistia numa crítica à alienação e à reificação e objetificação do homem pela lógica da mercadoria e pela racionalidade instrumental, ela se manifesta agora numa crítica à lógica da colonização do mundo da vida manifesto nas negações. Se em Adorno, a dialética negativa se manifestava de forma a valorizar uma racionalidade estética em detrimento de uma razão instrumental, em Habermas esta racionalidade ganha corpo por uma via otimista, por intermédio de uma racionalidade comunicativa, em que a razão se realiza na multiplicidade das vozes. "Nestas coordenadas do pensamento contemporâneo", esclarece Marques (1990, p.82), "parece-nos estar virtualmente presente a afirmação de uma Pedagogia da razão plural, da comunicação livre de coações". Esta, que possibilita que o coletivo dos educadores possa emergir com capacidade de pensar, organizar e conduzir "suas distintas e variadas práticas e suas imensas tarefas educativas" (MARQUES, 1990, p.82).

Considerações Finais

Os diferentes recortes teóricos tematizados nesta exposição evidenciam um pouco da problemática referente ao problema do conhecimento e da construção da pesquisa em educação. Em linhas gerais, procuramos mostrar o caráter complexo, complementar e contraditório das vias de pensamento que se apresentam e se presentificam no universo da pesquisa educacional. Não somente o conteúdo de cada uma das críticas ao pensamento da modernidade filosófica e educacional merece sua atenção, como também o conjunto das abordagens filosóficas e especialmente sua forma. Na constituição de um pensamento sobre os paradigmas educacionais no Brasil e

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

no Mundo cumpre ficarmos atentos às diferenças constitutivas referentes ao conteúdo e à forma da reflexão. Isto significa pensarmos estes grandes aportes teóricos e paradigmáticos como indicadores não apenas de metodologias de pesquisa, mas como fontes de pensamento e de conflito no interior do próprio pensamento.

Mais do que resposta e indicação de caminhos seguros, são esforços de entendimento, que a seu modo, mostram limites e fragilidades, seja na *forma*, ou seja, no modo como se justificam (ontologicamente e epistemologicamente) enquanto perspectivas de conhecimento e de teorização, seja no *conteúdo*, enquanto perspectiva e projeção teórica que possibilita um determinado resultado, ou mesmo uma determinada construção de sentido ao se relacionar com a interpretação do mundo social e histórico. Tentamos evidenciar que cada um dos paradigmas educacionais encontra eco e fundamento em uma respectiva filosofia, o que significa que pensar a pesquisa educacional, só se torna possível em medida que nos damos conta dos fundamentos ou das premissas teóricas que orientam a ação investigadora. Mesmo que as projeções teóricas sejam limitadas e frágeis, no sentido de que não permitem uma realização total ou plena, daquilo que no seu conjunto reclamam de si mesmas e das demais, elas retroalimentam no seu conflito, um antagonismo que possibilita o avanço e a reflexão. A forma, não independe do conteúdo, estando dialeticamente implicadas, como pudemos perceber. Um enfoque teórico que preconiza em sua forma, a explicitação e crítica dos padrões de normalização estabelecidos, abre para uma crítica da razão, que é instauradora de outras visibilidades em termos de forma.

A filosofia da diferença, ou mesmo pós-moderna, neste caso, é marcada por um conteúdo ético e político. A sua forma, de crítica da ontologia, e de um modo de conhecer pautado na unidade da razão, típica do idealismo e do universalismo moderno, abre para o reconhecimento da pluralidade, da mobilidade, e da diversidade/heterogeneidade do mundo e dos seres no universo da vida. A condenação da razão, conjuntamente com a ideia do uno, da razão e do progresso, não é isenta de limites e de implicações éticas por outra parte. Se ela inaugura a possibilidade de outras alteridades para o âmbito da política, ela também pode se tornar muito cética e indiferente quanto ao destino comum das maiorias e o próprio projeto de emancipação e

igualdade. A filosofia da diferença e da identidade, constitutiva do pensamento complexo, procura questionar a ideia de racionalização e, com isso, tem como forma a ideia de que as questões da barbárie estão no interior do próprio pensamento. Agora o problema não é àquilo que naturalizamos no âmbito do discurso em cada instância da vida cultural, mas o modo como concebemos a nós mesmos e o mundo. Se o paradigma sistêmico testemunha uma tentativa de salvaguardar a totalidade e a unidade da razão, por intermédio da noção de compreender o mundo de forma interligada, o pensamento complexo tenta evidenciar que é preciso compreender conjuntamente e de modo complementar e antagônico a relação circular entre a parte e a totalidade.

O pensamento marxiano, de sua parte, parece continuar atento aos ideais não realizados e prometidos pela sociedade burguesa, em sua projeção dos ideais emancipatórios. Sua articulação se dá na medida em que se relaciona de modo complexo e contraditório com os ideais civilizatórios da modernidade. Aposta na ideia de que conhecer o modo de produção e a organização social, em perspectiva histórica, nos ajuda a compreender os embates das teorias ou do mundo do espírito. Neste sentido, continua nos desafiando a entender as relações entre teoria e prática no sentido de orientação e condução da vida. O horizonte do conceito e da ideia de superação dialética, no âmbito do paradigma crítico e dialético, aposta que há contradições no mundo real e, que elas, produzem movimentos. Ou seja, reconhece que a história apesar de constituir as circunstâncias para a vida humana, é produzida por eles. O desafio do pensamento não é desligar-se do mundo real para então voltar a pensar a educação, mas compreender a educação no próprio movimento do conhecimento e da práxis das sociedades humanas ao longo do tempo e do espaço. Entender a própria dinâmica da modernização e das implicações da transformação do modo de produção capitalista (e as contradições entre capital, trabalho e educação), consistiria num dos desafios para continuar a pensar a pesquisa educacional e a luta pela democracia.

A abertura habermasiana e a crítica da razão desde o projeto da Teoria Crítica, na contemporaneidade, parece significar que não se pode pensar a emancipação apenas como ruptura com a lógica da dominação independentemente da participação dos próprios sujeitos envolvidos, em nosso caso os educadores. Não há um ponto externo do

qual se possa e deva se erigir a crítica social. Isso representa o desafio de compreender que as condições para a emancipação somente podem emergir desde o horizonte do mundo da vida, e desde práticas de comunicação e de reflexão, fundadas pela lógica do melhor argumento. A pesquisa educacional, não pode ser feita nestes termos para os educadores ou com os atores envolvidos na educação, mas conjuntamente com eles.

A luta teórica que se trava aqui, portanto, neste tipo de reflexão panorâmica sobre os distintos paradigmas que constituem o universo da pesquisa em educação, refere-se ao esforço de enfrentar um tipo de "cegueira" que o próprio paradigma pode colocar na constituição de sua forma de enfrentar as questões. Nada mais lúcido de pensar que a autocrítica em torno do paradigma de pesquisa que funda uma tradição de pensamento é proveniente, também, da luta e da disputa entre concepções distintas. Isso não significa que precisamos abandonar o núcleo identitário de cada concepção filosófica ou paradigmática, mas de que ele mesmo faz parte de uma grande ágora universal – o universo do pensamento filosófico - em que suas potencialidades e limites estão sempre em discussão e reflexão - na corrente e no fluxo das dimensões sociais e históricas que lhe desafiam.

Podemos extrair daqui uma representação de que nosso comportamento filosófico em relação à pesquisa educacional possa se dar pela via da desconstrução, da complexidade, da dialética, ou mesmo, da razão comunicativa e da hermenêutica. Também podemos sinalizar que para muitos autores, a anterioridade de uma referência filosófica não significa que outra não possa ser constitutiva de seu pensamento. O caso de Paul Ricoeur, no âmbito do pensamento filosófico, ao articular hermenêutica, psicanálise e teoria crítica pode ser exemplar desta postura dialogante entre os paradigmas[6]. O caso de Edgar Morin (2001), no âmbito do pensamento complexo

[6]Mas, porque precisaríamos nos preocupar com o lado do objeto ou mesmo do Ser da educação e da experiência formativa humana, se toda problemática parece estar posta do lado da dimensão paradigmática? Paul Ricoeur, em sua obra – A Ideologia e a Utopia - procura evidenciar um método de pensamento que não descarta autores ou mesmo referenciais teóricos e panoramas paradigmáticos distintos. Está em jogo para ele, configurar um lugar para a crítica das ideologias na interface da dimensão simbólica e imaginária da realidade humana e social. Ricoeur está interessado em pensar as interfaces entre hermenêutica, psicanálise e teoria crítica, reconhecendo o próprio objeto do pensamento visado pelo pensamento: a multifacetada experiência humana. Andrade (2015, p.9), na apresentação desta obra, assim explicita o método do autor para tratar de vias paradigmáticas distintas para pensar a

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

também pode ser tido como exemplo de uma postura que religa saberes no âmbito da perspectiva epistemológica, por abrir para o pensamento uma via que comporta enfoques filosóficos contraditórios e complementares. No trato com a questão educacional, a perspectiva de Dermeval Saviani (2003), também pode ser assinalada como exemplo desta postura, ao articular em um nível superior, por intermédio da dialética, concepções filosóficas que se opõe (pedagogia tradicional e pedagogia nova), mas que podem constituir parte de um novo projeto filosófico (pedagogia histórico-crítica).

Da mesma forma, podemos visualizar em Mario Osorio Marques (1990, 1993, 2002), tal postura dialógica a partir do paradigma da razão comunicativa e da razão complexa, o que tem como pano de fundo a articulação entre hermenêutica, psicanálise, teoria crítica, e enfoque da complexidade. No âmbito do pensamento sociológico e filosófico, a perspectiva de Zygmunt Bauman (2011) testemunha um caminho e um método que percorre os caminhos da hermenêutica, da teoria crítica, da psicanálise e do pós-estruturalismo. Em outros termos, Bauman, articula pelo viés da hermenêutica um sentido novo para a tarefa desconstrutiva e para o enfoque dialético.

Para tal intento, obviamente, é preciso operar com grande conhecimento acerca das diferentes tradições de pensamento que constituem o debate filosófico, histórico e sociológico. Esta articulação não é sem custo para os autores, os quais precisam se haver com os pressupostos filosóficos de fundo que conferem sentidos epistêmicos, éticos e políticos para os diferentes referenciais de pesquisa. Como sinalizamos, cada abordagem filosófica e paradigmática tem um sentido que transcende o próprio interesse epistêmico, estando mediatamente relacionado com a problemática humana e social em

experiência humana. “Enquanto assim estruturada, isto é, sempre a mesma e sempre vária (um poliedro vivo de tempo, valor e símbolo; trabalho, interação, linguagem), a experiência humana coloca um desafio frontal ao pensamento filosófico: de que modo pensá-la sem dispensar nenhum dos que dela pôde ver um de seus lados essenciais?”. Esta pergunta nos ajuda a pensar e a perceber a riqueza do conflito posto na contemporaneidade em torno das diferentes tradições do pensamento. Mais do que isso, nos ajuda a entender que o simples decreto de que a outra tradição de pensamento está morta, nada mais faz do que produzir uma nova cegueira. Nenhuma tradição está imune à crítica, esta pode ser a mensagem. Tampouco, nenhuma tem grau eterno de validade.

sua radicalidade e processualidade histórica. Neste sentido, ela demanda conhecimento, rigor, e responsabilidade por parte dos autores.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

ANDRADE, A. C. Apresentação. In: RICOEUR, P. **A ideologia e a utopia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BAUMAN, Z. **Bauman sobre Bauman**: diálogos com Keith Tester. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BRANDÃO, Z. (org). **A Crise dos Paradigmas e a Educação.** 8.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

BOHR, N. **Física Atômica e Conhecimento Humano:** ensaios 1932-1957. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação:** a Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente. 28.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

COSTA. M. V. **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CUNHA, M. I. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, Jm Editora, 1998.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, Vozes, 2001.

_____. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: Teorias em Conflito. In FRIGOTTO, G. (org). **Educação e Crise do Trabalho:** perspectivas de final de século. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

GORE, J. M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. da (Org). **O Sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**.10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HABERMAS, J. **Pensamento Pós-Metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Discurso Filosófico da Modernidade**: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

JAMESON, F. **O Inconsciente Político**: a narrativa como ato socialmente simbólico. São Paulo: Editora Ática, 1992.

_____. **Pós-Modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Gráfica Palas Athena, 2002.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. da (Org). **O Sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 2002.

MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia**: a ciência do educador. 2.ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1990.

_____. Os Paradigmas da Educação. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia.** Bras. v.73. n.175. p.523-546, set/dez.1992.

_____. **Conhecimento e Modernidade em Reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.

_____. **Filosofia e Pedagogia na universidade**. Ijuí: Unijuí, 1997.

_____. **Educação nas Ciências**: interlocução e complementaridade. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

MARSCHALL, J. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, T. T. da (Org). **O Sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 2002.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I Primeiro: O Processo de Produção do Capital. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel.** São Paulo, Boitempo, 2005.

_____. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

MORIN, E. **Ciência com Consciência.** 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2002.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B (org.). **Teoria Crítica e Educação:** a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. São Carlos, UFSCAR, 1995, pp. 11-58.

SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica.** São Paulo, Cortez; Campinas, Autores Associados, 2003.

_____. D. **Escola e Democracia.** 33. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2000.

_____. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: BOSI, A (org). **Filosofia da Educação Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

SANFELICE, J. L. **Dialética e Pesquisa em Educação**. In: Marxismo e Educação: debates contemporâneos. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

SILVA, T. T. da (Org). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____ **O Sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 2002.

_____ O Projeto Educacional Moderno. In: VEIGA-NETO, A (org). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

SILVA, S. P & FENSTERSEIFER, P. E. **Entre a Modernidade e a Pós-modernidade:** repensando as condições de possibilidade do discurso educacional crítico-emancipatório. Revista In Pauta – Interdisciplinaridade e Pensamento Científico: Faculdade de Pato Branco – FADEP. v. III, n.2, 2005.

SILVA, S. P. **Pós-modernidade, capitalismo e educação**: a universidade na crise do projeto social moderno. Curitiba: Appris editora, 2016.

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas:** a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. Lisboa: Portugal: Livros Horizonte, 2000.

WELLMAR, A. Razón, utopia, y la dialética de la ilustración. In: GUIDDENS, A. **Habermas y la modernidad.** 3. ed. Ediciones Cátedra, 1994.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico:** o novo paradigma da ciência. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

VATTIMO, Gianni. **O Fim da Modernidade**: Niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*;* tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VEIGA-NETO, A (org). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.